

藤女子大学紀要, 第 48 号, 第 II 部: 103-111, 平成 23 年.
Bull. Fuji Women's University, No. 48, Ser. II: 103-111. 2011.

課題達成後に与えられるフィードバックと 幼児の感情反応の関連

青 木 直 子

Abstract

The purpose of this study was to investigate the positive emotional responses in five- to six-year-old children after they were praised. In study 1, the children solved puzzles, after which the experimenter gave them feedback in the form of either “Great” or “You tried hard.” Each session was videotaped, and the children’s facial responses, posture, and speech were coded. The results revealed two trends: boys expressed many more positive emotions after the experimenter praised them by saying “Great” than they did after the experimenter said “You tried hard”; further, boys smiled after both types of feedback but displayed more signs of pride (e.g., putting their arms up) after the experimenter praised them by saying “Great.” In study 2, the children were asked to rate the extent to which they were likely to display emotional reactions after someone had praised them for an achievement by saying “Great” and “You tried hard.” The children’s ratings revealed that they were highly likely to display a positive emotional reaction like a smile, but were not very likely to display signs of pride like thrusting their chests out.

[Key words] emotional responses, achievement, praise

問題と目的

人間は、他者からさまざまなフィードバックを受け、同時に、他者にフィードバックを返しながら生活をしている。さまざまな対人的なフィードバックの中でも、特に、賞賛に代表されるような他者に対するポジティブなフィードバックというのは、問題行動や学習障害のある子どもに対する臨床場面（武蔵・高畑, 2003; 鈴木・中野, 2002）や、保育・教育場面（Miller, Brickman, & Bolen, 1975; 岡澤, 2004）での有効性が注目され、その一方でそれらのフィードバックを不適切に用いた場合の悪影響も指摘されるなど（Dweck, 1999; Wolfgang & Brudenell, 1982）、関心の高いフィードバックの 1 つである。

これまで、ポジティブなフィードバックに関する心理学的研究は、主に動機づけ（Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Kamins & Dweck, 1999; Kelley, Brownell, & Campbell, 2000; Swann & Pittman, 1977; 高崎, 2000）、自尊

感情・感情反応（Felson & Zielinski, 1989; Kasari, Sigman, Baumgarther, & Stipek, 1993; 蓑輪・向井, 2003; Reissland, 1994; Stipek, Recchia, & McClintic, 1992）の 2 分野において進められてきた。しかし、それぞれの領域でのフィードバックの扱われ方は大きく異なっている。動機づけへの影響を検討した研究では、課題達成後に行うフィードバックをよくできました賞・金銭・ポジティブな言語的報酬（Anderson et al., 1976）と分類したり、言語的報酬をさらに“あなたをとて誇りに思うよ・正しいやり方だね・本当に一生懸命やったに違いないね”（Kamins & Dweck, 1999）と区別するなどして、フィードバックのタイプごとに動機づけとの関連が検討されている。そして、ポジティブな言語的報酬を受けた群の子どもは、その他の群の子どもよりも自由時間に実験課題に取り組む時間が長くなること（Anderson et al., 1976）や、失敗と成功を両方経験し、成功時に“あなたをとて誇りに思うよ”というフィードバックを受けた子どもは、同じく成功時に“本

当に一生懸命やったに違いないね”とフィードバックされた子どもよりも失敗した課題に挑戦したいという割合が低いこと (Kamins & Dweck, 1999) など、フィードバックのタイプによって動機づけに与える影響が異なることが明らかにされている。

しかし、感情への影響を取り上げた研究では、フィードバックのタイプの違いが注目されることは少ない。たとえば、Felson & Zielinski (1989) はほめられることと子どもの自尊感情の間に正の相関がみられることなどを明らかにしたが、両親からほめられる頻度を取り上げたのみで、フィードバックのタイプに注目した分析は行っていない。また、ポジティブなフィードバックのタイプごとに感情反応に与える影響を検討した研究はいくつか存在するが、それらの研究で用いられているフィードバックはポジティブなフィードバックのタイプと感情反応の関連を検討するために適切なものとはいえない。たとえば、蓑輪・向井 (2003) は、結果評価・過程評価などの肯定的なほめ言葉と、過剰要求・他者比較など否定的なほめ言葉を受けた経験と自尊感情を測定し、肯定的なほめ言葉を多く経験し、否定的なほめ言葉の経験が少ない群の自尊感情が高いことを示している。また、Stipek et al. (1992) は、課題に成功した後、“本当に上手にパズルができたね”と、成功したことをフィードバックする場合と“パズルが終わったね”と成功した事実についてフィードバックする場合の子どもの表情・身振りなどを比較すると、成功をほめられた群の子どもは、成功の事実についてコメントされた群の子どもよりも笑顔や堂々としたポーズなどのポジティブな表出を多くすることを示している。しかし、これらの研究で用いられた否定的なほめ言葉や事実について述べるフィードバックというのは、子どもが報告するほめられ方 (たとえば、土橋・戸塚・矢部, 1992; 高崎, 2000) とはかなり異なっており、報告されることがほとんどないフィードバックである。つまり、蓑輪・向井 (2003) や Stipek et al. (1992) が示したフィードバックのタイプと感情反応の関連というのは、ポジティブなフィードバックのタイプごとの比較ではなく、ポジティブなフィードバックとニュートラル・ネガティブなフィードバックの比較にとどまっているといえる。

前述のように、動機づけとフィードバックの関

連を検討した研究では、同じポジティブなフィードバックであっても、フィードバックのタイプによって子どもの動機づけに与える影響が異なることが明らかになっている。このことから、ポジティブなフィードバックが感情に与える影響も、フィードバックのタイプごとになると推測される。具体的には、ポジティブなフィードバックに分類されるフィードバックでも、ポジティブな感情反応を多く引き出すフィードバックや、誇らしげな表情・照れなどの特定の感情反応を引き出すフィードバックなどがあることが予想される。このようなフィードバックのタイプと感情反応の関連が明らかになれば、子どもが自己イメージと一致しないフィードバックを受けたことで怒りを感じるといったほめることによる弊害 (Wolfgang & Brudenell, 1982) も、避けることができる。

そこで、本研究では、フィードバックのタイプの差異が感情に与える影響について“すごいね”という結果に対するフィードバックと、“がんばったね”という過程に対するフィードバックを取り上げ、検討していく。これらのフィードバックは、どちらもポジティブなフィードバックであるが、その作用や意味は異なる。まず、“すごいね”はよい結果であることを直接的に表現するフィードバックであるのに対し、“がんばったね”は結果の良し悪しを明確に表現するフィードバックではないという差異がある。幼児は、自分の行動の成功を絶対的評価に依存している (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels, 1982) とされるため、“すごいね”というフィードバックの方が課題を達成できたことを理解しやすい。つまり、結果へのフィードバックの方が課題の達成が明確に分かり、ポジティブな感情反応も多くなると考えられる。また、達成場面におけるほめられ方をたずねると、5～7歳の子どもからは“すごいね”の方が“がんばったね”よりも報告されることが多い (青木, 2005)。このように、結果へのフィードバックの方が子どもにとって親しみがあることから、結果に対するフィードバックを受けた後の方がポジティブな感情反応が多くみられると予想される。さらに、“すごいね”というフィードバックを Foa & Foa (1976) の社会的交換理論における対人資源のリストによって分類すると、達成場面にふさわしい名声・注目・尊敬を表す評価的判断と分類される (青木, 2005)。つまり、“すごい

ね”は単なるポジティブな評価を表した結果に対するフィードバックではなく、自尊感情を高めることにつながる要素も持つものと考えられる。したがって、結果へのフィードバックを受けた後には、特に自尊感情の高まりと関連する反応が多く観察されるであろう。

しかし、“がんばったね”といったフィードバックはネガティブな受け止め方をされているわけではなく、ポジティブなフィードバックとしても報告されている（たとえば高崎，2000）。したがって、本研究で検討する仮説は、“がんばったね”という過程へのフィードバックを受けた場合にもポジティブな感情反応はみられるが、“すごいね”という結果へのフィードバックを受けると、過程へのフィードバックを受けたときよりも、ポジティブな感情反応、特に自尊感情の高まりに関連したものが多く観察されるというものである。

研究 1

研究 1 では、フィードバックのタイプとポジティブな感情反応数の関連、および、フィードバックのタイプと特定の感情反応の関連の有無について検討する。

方法

調査対象者 愛知県内の幼稚園に通う 5～6 歳児 32 名（男児 15 名・女児 17 名）が調査に参加した。

実験課題 実験課題は、目標時間内に提示された見本と同じようにクマのカード・積み木を並び替えるゲームであった。これらのゲームのルールは共通しており、並べる対象がカードか積み木かという点のみが異なっていた。実験者はストップウォッチを持ち、調査対象者がゲームをする時間を測定している設定としたが、ゲームを行う際の目標時間は実際には存在せず、調査対象者には時

計など時間を知る手がかりや、具体的な目標時間は与えられなかった。そのため、調査対象者は実験者からのフィードバックによってのみ、目標時間内に並べられたかが判断できた¹⁾。ゲームの構成は、カード・積み木のゲームともに、1～5 回目までが目標時間内にできない失敗経験、6 回目は目標時間内での並び替えに成功するというものであった。

手続き 幼稚園内の部屋で、実験者 2 名（ともに心理学専攻の大学院生・女性）がそれぞれ子どもと一対一になり、個別実験を行った。実験者 2 名は同じ室内で実験を行ったが、子どもの視界に他児の様子が入らないように、机と椅子を配置した。

まず、実験への参加の意思の確認とビデオ撮影の許可を行った²⁾。許可が得られた場合、実験の様子をゲームを行う際に用いるテーブルと子どもの上半身全体が正面から撮影できる位置に固定した 1 台のビデオカメラによって記録した。次に、ゲームのやり方について説明をし、ゲームを 5 回行った。5 回とも、子どもがカードや積み木から手を離れたら、実験者はストップウォッチを見て“おいしい”と声をかけ、さらに“もう 1 回やる？”とたずねた。ゲームを続ける意思が確認できた場合、実験を続行した。ゲームをやめたいという子どもに対しては、最後に実験者と一緒にゲームを行い、その出来ばえをほめるなどしてから実験を終了した。6 回目のゲームでは、子どもがカードなどから手を離れたら、結果へのフィードバックとして“わ～、すごい、〇〇ちゃんクリアできたよ、すごいね”，もしくは過程へのフィードバックとして“わ～、がんばったね、〇〇ちゃんクリアおめでとう、がんばったね”とフィードバックを行った³⁾。最初のゲームが終わった後、ゲームとフィードバックを変更し、再度ゲームを 6 回行った。ゲームとフィードバックは 2 種類ずつあったが、両方とも経験するように、それぞれの順序のカウン

¹⁾ ゲームの 1～5 回目において“おいしい”と言われた後に、“ちょっと遅かった”と自分の出来ばえを自己評価したり、“なんで？時間になっちゃった？”と質問する様子が観察された。これらのことから、子どもは単に積み木などを並び替えればいいのではなく、時間内にやるということを理解し、実験者のフィードバックをゲームがクリアできたかの手がかりにできていたと思われる。

²⁾ 保護者に対しては、事前に書面で実験への参加とビデオ録画の許可を得ているが、調査対象者本人に対しても同様に確認を行った。ビデオで撮影されることを拒否した調査対象者 1 名に対しては、ビデオ録画をせず、課題を行った。なお、この 1 名は、調査対象者 32 名には含まれない。

³⁾ 青木（2005）で“すごいね”と同じカテゴリーに分類される“できたよ”、“がんばったね”と同じカテゴリーに分類される“おめでとう”も、補助的に用いた。

ターバランスをとって実施した。最後に、ゲームは最初から全員6回ずつやると決まっていたことを伝え、“○○ちゃんは全部ちゃんとできたし、とてもうまかったですよ。何回もやってくれてどうもありがとう”とお礼を言って、実験を終了した。

楽しさの評定 各ゲーム後に、表情画を用いた課題の楽しさの評定（5件法）を行った。また、全ゲームの終了後に、クマのゲームと積み木のゲームのうち、おもしろかったゲームはどちらであるかをたずねた。

結果と考察

データの整理 実験者が調査対象者にフィードバックを与える冒頭部分から15秒間の様子を、分析の対象とした。ポジティブな感情反応として、Kelley et al. (2000), Lewis, Alessandri, & Sullivan (1992), Stipek et al. (1992)などで用いられた項目から、予備実験で観察されなかった反応を除くなどし、口を開けた笑顔・口を閉じた笑顔・胸を張る・姿勢よく座る・達成に関する発言（“できた・やった”など）の5カテゴリーを設定した。観察時間については、先行研究では30秒間など比較的長い時間観察を行っているが、予備調査においてポジティブな感情反応はフィードバックの直後に多くみられたことから、観察時間はフィードバック後の15秒間とした。これらの反応が、時間内に1回以上生じたかを確認し、全ケースについて、実験に参加していない評定者と実験者が独立にコーディングを行ったところ、コーディングの一致率は、91.2%であった。評定が一致しなかった場合は、協議により評定しなおした。

評定の際は、口を開けた笑顔と閉じた笑顔を区別したが、同一のフィードバック後に口を開けた笑顔と閉じた笑顔が両方観察された参加者はいなかったため、分析ではこの2カテゴリーを統合し、笑顔というカテゴリーを新たに設定した。また、胸を張ると姿勢よく座るという反応は観察度数が少なく、両者が類似した反応であることから、2カテゴリーを統合して姿勢というカテゴリーとした。なお、同じフィードバック後に胸を張る反応と姿勢よく座る反応を示した参加者（1名）がいたが、統合後のカテゴリーの反応数は2カテゴリーの反応数の合計ではなく、人数でカウントしている。

感情の表出には性差があり、女兒の方が表出を

統制していることが指摘されている（たとえば、Cole, 1986）。そこで、各フィードバック後にみられた反応数の合計（最大3）について、男女で比較をおこなった。その結果、過程へのフィードバック後には男女間で差がみられなかったが($t(30)=1.42$, $n.s.$)、結果へのフィードバック後では性差がみられ、男児の方が感情反応数が多かった($t(30)=2.51$, $p<.05$)。そこで、以降の分析は性別ごとに行った。

フィードバックのタイプとポジティブな感情反応数の関連 観察された感情反応数をフィードバック間で比較したところ、男児は結果へのフィードバック後の平均感情反応数は.93、過程へのフィードバック後では.60であり、結果へのフィードバック後の方が感情反応数が多い傾向がみられた($t(14)=2.09$, $p<.1$)。しかし、女兒の場合は差はみられず、結果へのフィードバック後の平均感情反応数は.35、過程へのフィードバック後は.29であった($t(16)=.44$, $n.s.$)。先行研究では、ポジティブなフィードバック後とネガティブ・ニュートラルなフィードバック後を比較すると、ポジティブなフィードバック後の方がポジティブな感情反応が多くみられることは指摘されている。しかし、このような結果からは、男児のみではあるが、ポジティブなフィードバックであってもその種類が異なることによって、感情的側面に与える影響が異なる可能性も否定できないといえる。

フィードバックのタイプと生じやすい感情反応の関連 調査対象者の感情反応のパターンを検討するため、各感情反応ごとに(a)結果へのフィードバック後のみ反応あり、(b)過程へのフィードバック後のみ反応あり、(c)どちらのフィードバックでも反応ありの3つに分類した(Table 1)。次に、性別ごとに、感情反応のカテゴリー(3)と感情反応のパターン(3)の出現度数について、フィッシャーの直接確率法で検定した。女兒には有意差はみられず($p=.68$)、男児では有意差がみられた($p=.03$)。

次に、男児において確認されたフィードバックと感情反応の関連を、仮説として挙げた結果へのフィードバックと自尊感情の高まりという点から検討するため、自尊感情と関連の強い感情反応とそれ以外の反応の比較を行った。課題成功時の自尊感情の高まり（プライド反応）の典型的なもの

Table 1 フィードバック後の反応パターンと感情反応 (人数)

	男児			女児		
	笑顔	姿勢	達成に関する発言	笑顔	姿勢	達成に関する発言
過程へのフィードバック後のみ	1	0	0	1	0	1
結果へのフィードバック後のみ	1	4	1	3	0	0
両方	7	1	0	2	1	0
反応なし	6	10	14	11	16	16

は、敗者の方を勝ち誇ったように見て、身体を伸ばし、手を高く上げるといった反応(Heckhausen, 1984)、姿勢や肯定的な自己評価(Lewis et al., 1992; Stipek et al., 1992)が挙げられることが多い。そこで、姿勢・発言に関する2カテゴリーを併合して自尊感情に関する反応とし、自尊感情に関する反応と笑顔の反応の出現度数について、感情反応のパターン間(aとb, aとc, bとc)で比較を行った⁴⁾。ボンフェローニの法により、 $\alpha = .017$ とし、感情のカテゴリー(2)と反応パターン(2)の出現度数について、直接確率法により検定したところ、自尊感情に関する反応は結果へのフィードバック後のみ現れるというパターンを示した子どもが多く、笑顔の反応はどちらのフィードバック後にも観察されるパターンを示す子どもが多いという有意傾向がみられた。結果に関するフィードバックを受けた後に自尊感情の高まりが多く観察されるという仮説は、部分的には支持されたといえる。

自尊感情の高まりの反応として、Lewis et al. (1992)やStipek et al. (1992)では、姿勢や肯定的な自己評価と同時に、笑顔も挙げられている。しかし、姿勢・発言に関する反応と笑うという反応を比較したところ、前者は達成場面へのフィードバックとして適切な結果へのフィードバック後のみに観察されるパターンが多く、後者はフィードバックのタイプを問わず、観察されるパターンが多かった。このことは、笑顔という反応は、自尊感情の高まりと関連のあるフィードバックに限らず、ポジティブなフィードバックを受けたことによって生じる感情反応として代表的なものであることを示しているといえる。

楽しさの評定 フィードバックが課題の楽しさの評定に与える影響を検討するため、性別ごとに

比較を行った。対応のあるt検定を行ったところ、男女ともフィードバックによる課題の楽しさに差はみられなかった(男児・女児の順に、 $t(14) = .69, n.s.$; $t(16) = .62, n.s.$)。また、おもしろい課題として選択された課題とフィードバックの関連を検討するため、性別ごとに結果へのフィードバックを受けた課題と過程へのフィードバックを受けた課題の選択人数を二項検定により検定したが、男女ともに差はみられなかった。

ポジティブな言語的強化は課題をより楽しいものであると認知させる(Anderson et al., 1976)。研究1で用いたフィードバックは、フィードバックの具体的な内容は異なっているが、どちらのフィードバックもポジティブなものであったため、どちらのタイプのフィードバックを受けた場合でも、課題の楽しさが高く評定されていたと考えられる。

研究2

研究1では、フィードバックによって観察される感情反応が量的・質的に異なることが部分的に明らかになったが、観察された感情反応は少なかった。これは、調査の対象とした幼児期の子どもが、感情をそのままの反応する段階から、感情を抑制する状態へと変化する時期(内山, 1997)、また、プライドの高さをどのように反応すべきかといった、他者に対する感情反応のルールを学習している時期(Cole, 1986)にあたるためと考えられる。このような点を考慮すると、フィードバックの種類が感情反応に与える影響を検討するには、観察可能な感情反応を取り上げるのみでは限界があるといえる。

そこで、研究2では、ほめられる場面において

⁴⁾ 姿勢に関する反応と達成に関する発言が同じフィードバック後にみられた参加者はいなかった。

表出すると予想される感情反応の程度について調査を行い、研究1において男児のみに確認された感情反応とフィードバックのタイプの関連が女兒にもみられるか、また、表出の統制がかからない方法を採用することによって、研究1では明らかにならなかったフィードバックと感情反応に新たな関連がみられるかを検討する。

方法

調査対象者 北海道内の幼稚園・保育園に通う5～6歳児29名（男児14名・女児15名）が調査に参加した。

調査方法 調査者と調査対象者が一対一となり、インタビュー形式で聞き取り調査を行った。調査の内容は、フィードバック後の感情反応の予測に関する評定であった。調査時には、調査対象者および保護者の許可を得た上でインタビューの内容を録音し、メモによる記録も行った。保護者から録音の許可が得られなかった3名については、メモによる記録を行った。

具体的な調査の手順は以下の通りである。まず、子どもが達成場面を想定しやすいように、“○○ちゃんががんばってやっているけれどまだちょっと難しくて、できないことってある？”とたずねた。その後、その未達成課題について、“では、○○ちゃんが何回も練習していたら、そのことができるようになったとします。そして、そのことができたとき、それを見ていた人が○○ちゃんのことをほめてくれました”と、達成場面でほめられるという状況の説明を行った。次に、“そのとき、○○ちゃんは「すごいね」とほめられました”あるいは“「がんばったね」とほめられました”というように、達成場面でのほめられ方について説明を行った。

次に、そのような場面で口を開けた笑顔・口を閉じた笑顔・ばんざい・胸を張るという4つの反応をするかをたずねた。まず、“そういうふうにはめられたとき、○○ちゃんならお口を開けてにっこりすると思う？”とたずね、笑顔になると回答した場合には、“いっぱいになっこりする？少しになっこりする？”と反応の強さを確認した。感情反応の強弱が理解しづらい場合は、大きく口を開けて笑っている子どものイラストと、小さく口を開けて笑っている子どものイラストが描かれたカードを示し、それぞれのカードがとてにっこりして

いる・少しになっこりしていることを確認してから、自分ならとてにっこりするか、少しになっこりするかをたずねた。口を閉じた笑顔の場合は、口角の上がり方の大小が異なるカードを用い、口角がより上がっている方を強い感情反応、口角の上がり方が低い方を弱い感情反応とした。ばんざいについても同様にたずね、強い感情反応としてひじが肩より上の位置にあるばんざいをしたもの、弱い感情反応としてひじが肩より下の位置にあるばんざいをしたカードを用いた。胸を張る行動については、強い感情反応として腕の動作を伴う胸を張っているものと、弱い感情反応として腕の動作を伴わない胸を張っているカードを使用した。同様の質問をもう一方のフィードバックについても行った。なお、2種類のほめられ方を提示する順番はカウンターバランスをとった。

研究1のような表情の観察を行った研究において、表情から感情の強弱を評定したものもあるが（Kasari et al., 1993）、研究1を実施したところ、感情反応をあり・なしの2分類ではなく、段階をつけて評定することは難しいと考えられた。しかし、研究2で用いる方法であれば、反応の強弱をとらえることも可能である。そのため、評定は、反応なし・弱い反応あり・強い反応ありの3段階とした。

評定項目は、研究1により反応が多くみられたものを中心に、研究1ではみられなかったが、自尊感情の高まりとしてよくみられるとされる腕を上げたポーズを追加し、子どもに提示する場合に分かりにくいと考えられる姿勢よく座するという項目を削除した。また、評定の際に使用したイラストは、Heckhausen (1984) に示された子どもの写真などを参考にして作画した。

結果と考察

それぞれの感情反応について、しないと回答した場合は0、弱い反応をすると回答した場合は1、強い反応をすると回答した場合は2とし、感情反応予想得点を算出した。各フィードバック後の合計得点を求め、男女で比較したところ、性差がないことが確認された。3～4歳の女兒は、実験者がいないときはがっかりした表情をするのに対し、実験者がいるときにはそういった感情の表出を統制すること（Saarni, 1984）が指摘されているように、女兒の感情表出には統制がかかりやすい。研

究2において、感情反応予想得点に性差がみられなかったことは、女兒の感情表出の統制のかかりやすさの影響を受けにくい方法による調査をしたためと考えられる。なお、得点に性差がみられなかったことから、以下の分析は男女合わせて行った。

フィードバックのタイプとポジティブな感情反応予想得点の関連 4つの感情反応予想得点を合計したものをフィードバックのタイプ間で比較したところ、結果へのフィードバック後の方が合計点が高い傾向がみられた ($t(28)=1.80$, $p<.1$)。

フィードバックのタイプと生じやすい感情反応の関連 フィードバックのタイプと感情反応の関連について検討するため、フィードバック (2) × 感情反応 (4) の分散分析を行った。交互作用はみられなかったが、感情反応の主効果に有意差がみられた ($F(3, 84)=20.10$, $p<.001$; Figure 1)。下位検定の結果、胸を張る反応はその他の3つの反応と比較して表出されにくいと予想されていた。また、フィードバックの主効果には有意傾向がみられ、結果へのフィードバック後の方が表出しやすいと評定される傾向がみられた ($F(1, 28)=3.23$, $p<.1$)。

次に、研究1と同様に、自尊感情の高まりを意味する反応とそれ以外の反応を比較するため、口を開けた笑顔・口を閉じた笑顔の感情反応予想得

点を合計したものと、ばんざい・胸を張るという自尊感情の高まりと関連する感情反応予想得点を合計し、フィードバック (2) × 感情反応 (2) の分散分析を行った。その結果、交互作用はみられなかったが、感情反応の主効果に差がみられ ($F(1, 28)=20.67$, $p<.001$)、笑顔の方が表出されやすいと評定されていた。また、フィードバックの主効果には有意傾向があり、結果へのフィードバック後の方が表出されやすいと評定される傾向がみられた ($F(1, 28)=3.23$, $p<.1$)。

研究1においては、男児にのみ結果へのフィードバック後の方が感情反応が多いという傾向がみられたが、評定法による調査を行った場合にも同様の傾向がみられた。これは、結果へのフィードバックの方が高い評価であることを明確に示し、子どもにとって親しみのあるフィードバックであることによるものといえる。また、研究1では、男児の笑うという反応は、どちらのフィードバック後にも観察されるパターンが多いという結果が示されている。研究2では、反応の有無ではなく、予想される表出の強度を比較したものであるため、研究1で示された結果を直接検討しているわけではないが、研究2においても、笑顔の方が姿勢に関する反応よりも表出しやすいと評定されていた。これらのことから、ほめられた際に笑うという反応は、フィードバックのタイプを問わず、もっとも一般的な反応であることが確認された。

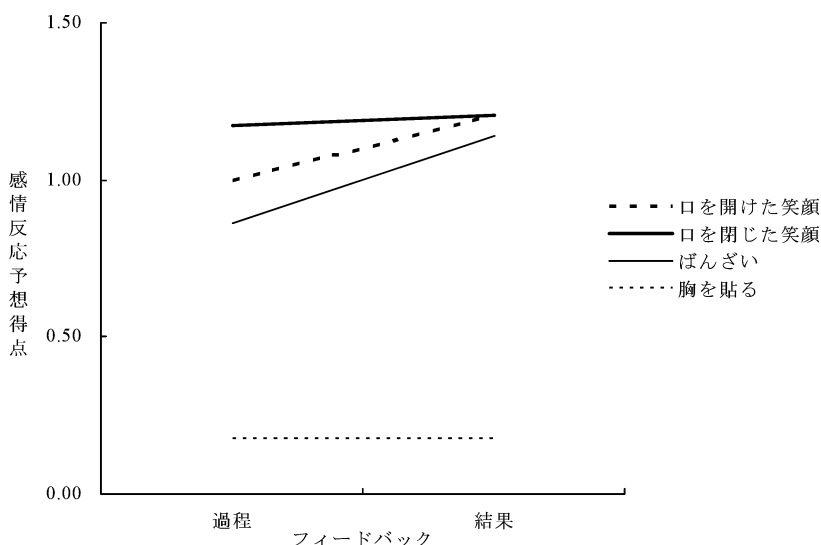


Figure 1 フィードバックのタイプと各感情反応予想得点

総合考察

結果へのフィードバックは、過程へのフィードバックと比較すると、子どもから多く報告されており、達成後に適切なフィードバックでもある。そのため、結果へのフィードバック後には肯定的な感情反応が伴いやすいと予測された。

研究1・2の結果、フィードバックのタイプによってよくみられる感情表出の有無については、以下の2点が指摘できる。まず、笑顔という反応はどのようなフィードバック後にもよく見られるという点である。研究1では、男児のみではあるが、笑顔はどちらのフィードバック後にも観察されるというパターンを示す子どもが多かった。また、研究2では、フィードバックのタイプを問わず、笑顔という反応は表出されやすいと評定されていた。つまり、ほめられた後に笑うというのは、一般的な反応であるということである。このことはフィードバックと感情表出の関連を検討した多くの研究において、笑顔が評定項目に含まれていることとも矛盾のない結果といえる。

次に挙げられるのは、胸を張るなどの姿勢に関する反応は、ほめられた際の感情反応としては生じにくいという点である。このような反応は、多くの先行研究において評定項目の1つになるなど、ほめられた後の典型的な感情反応として扱われているが、日本人の子どもを対象とした場合には、必ずしもそうではないといえる。しかし、日本人の子どもが胸を張るなどの反応を示さないというわけではない。こういった反応が観察されるかどうかは、実験課題や実験を実施する状況によっても異なってくると考えられる。たとえば、実験課題がより難しいものであった場合や、同時に課題に取り組むライバルがいた場合には、これらの反応も多く観察されると考えられる。本研究のみでは、胸を張るという反応数の少なさが文化差によるものなのかは不明であるが、こういった実験要因を変更した実験を行うことで、日本人を対象とした場合の評定項目の検討の必要性を検討することが可能になるであろう。

しかし、どちらに研究においても、結果へのフィードバック後の方がポジティブな感情反応を引き出しやすいという共通する傾向を示すことはできたが、研究1・2とも有意傾向差にとどまっており、フィードバックのタイプと感情反応の現

れやすさについて明確な関連を示すことはできなかった。子どもに対し、ほめられたことがらなどについてインタビューを行うと、単に“ほめられた”と報告するのではなく、“すごいねって言われた”や“がんばったねってほめられた”というように、結果・過程へのフィードバックを区別した報告がなされる。このことから、子どもはフィードバックの具体的な内容を弁別して認識していると考えられる。しかし、子ども自身はこれらのフィードバックを異なるものとして認識しているとしても、フィードバックの差異が実際の感情反応や予想される感情反応に与える影響は、フィードバックと動機づけの関連を検討した研究のようにはっきりとは示されなかった。これは、動機づけと感情という変数の測定の難しさの違いによるものと考えられる。動機づけの高低は、正答数や課題従事時間といった行動指標に比較的反映されやすい。しかし、ほめられることに伴って生じる感情には、笑顔やばんざいといった観察可能な行動には現れないものもある。つまり、動機づけを取り上げた研究で明らかにされてきたフィードバックの差異の影響が本研究では明確にはならなかったことは、今回取り上げた感情という従属変数が実際の行動指標および予想される反応に反映されにくい部分も持ち合わせていることによると考えられる。しかし、今回明らかになった傾向について、表情の観察や予想される感情表出の程度を評定させるといった方法だけでなく、言語報告による検討を行うことでさらに検討することは可能であろう。また、観察可能な指標についても、ポジティブな感情反応以外のものも取り上げるなど、さらに項目を検討する必要がある。

文献

- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- 青木直子 (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みが動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16, 237-246.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 82,

401-420.

- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, **57**, 1309-1321.
- 土橋 稔・戸塚 智・矢部 崇 (1992). 第2部子ども調査 モノグラフ・小学生ナウ, **12**, 37-55.
- Dweck, C. S. (1999). Caution: Praise can be dangerous. *American Educator*, **23**, 4-9.
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, **51**, 727-735.
- Foa, E. B. & Foa, U. G. (1976). Resource theory of social exchange. In J. N. Thibaut, J. T. Spence, & R. C. Carson (Eds.), *Contemporary topics in social psychology*. Morristown, NJ: General Learning Press. pp. 99-131.
- Heckhausen, H. (1984). Emargent achievement behavior: Some early developments. *Advance in Motivation and Achievement*, **3**, 1-32.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 835-847.
- Kasari, C., Sigman, M. D., Baumgartner, O., & Stipek, D. J. (1993). Pride and mastery in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **34**, 353-362.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, **71**, 1061-1071.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, **63**, 630-638.
- 蓑輪早織・向井隆代 (2003). 叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知, 子どもの心理的適応との関係 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 313.
- Miller, R. L., Brickman, P., & Bolen, D. (1975). Attribution versus persuasion as a means for modifying behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 430-441.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 (2003). 知的障害生徒の問題行動に対する家庭・学校連携による支援—支援ツール「ほめたよ日記」を活用して—特殊教育学研究, **40**, 493-503.
- 岡澤哲子 (2004). 幼児の運動遊びでの有能感形成におよぼす保育者の言語活動の影響について 人間文化研究科年報 (奈良女子大学大学院), **20**, 229-243.
- Reissland, N. (1994). The socialisation of pride in young children. *International Journal of Behavioral Development*, **17**, 541-522.
- Saarni, C. (1984). Children's understanding of the interpersonal consequences of dissemblance of nonverbal emotional-expressive behavior. *Journal of Nonverbal Behaviour*, **12**, 275-294.
- Stipek, D. J., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). IV Study2: 2-5-year-olds' reactions to success and failure and the effects of praise. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **57**, 39-59.
- 鈴木智子・中野明德 (2002). 学習障害, 注意欠陥/多動性障害の子どもたちの自尊心 —「ほめる」ことに焦点を当てた関わり — 福島大学教育実践研究紀要, **42**, 71-78.
- Swann, W. B. Jr., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, **48**, 1128-1132.
- 高崎文子 (2000). 達成場面で乳児が受けるフィードバックと達成行動との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ (早稲田大学), **9**, 71-82.
- 内山伊知郎 (1997). 幼児の感情表出に及ぼす母子関係の影響 文化学年報 (同志社大学), **46**, 65-86.
- Wolfgang, C. H., & Brudenell, G. (1982). The many faces of praise. *Early Child Development and Care*, **9**, 237-243.

付記

調査にご協力いただきました子どもたち・先生方・保護者のみなさま, 実験・評定を手伝ってくださった北川朋子さん (和歌山県精神保健福祉センター)・鈴木郁子さん (浜松学院大学) にお礼申し上げます。